Praca w Klasach Łączonych

rok III–1935/6 Nr. 3

WARSZAWA

JĘZYK POLSKI W SZKOŁACH I i II STOPNIA

(C. d.)

KONSTRUKCJA PROGRAMU JĘZYKA POLSKIEGO

Program języka polskiego, podobnie zresztą jak i każdego innego przedmiotu, składa się z dwóch zasadniczych części: określa pewną treść, z jaką należy uczniów zapoznać i określa również formy, w jakich treść ta ma być młodzieży podawana. Odpowiednie postępowanie w szkole ma w konsekwencji doprowadzić do tego, by uczeń umiał samodzielnie zdobywać pewne wiadomości, by był przygotowany do samokształcenia i umiał samodzielnie wyrażać własne myśli.

Treścią programu języka polskiego są pewne wiadomości i pewne przeżycia związane z podawanemi wiadomościami; mówienie, czytanie i pisanie — to formy podawania, utrwalania, zdobywania i wyrażania wiadomości i przeżyć czyli pewnych treści pozajęzykowych. Zastanowimy się teraz nad tem, gdzie należy szukać w programie języka polskiego owej treści, z jaką należy młodzież zapoznać, a gdzie mówi się o formach? O tem, z jakiemi wiadomościami należy uczniów zapoznać, mówią nam „Tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu". Z tematami temi zapoznajemy młodzież przez mówienie i czytanie; na poziomie klas młodszych wiadomości zakreślone programem podajemy przedewszystkiem za pośrednictwem mówienia, w klasach starszych na plan pierwszy wysuwa się czytanie, jako jedna najbardziej pożądanych form samodzielnego zdobywania wiadomości.

Pisanie — to forma utrwalania posiadanych już wiadomości i forma wyrażania własnych przeżyć i wiadomości ucznia. Jak jednak ustosunkować się do materjału ortograficznego, podawanego w programie każdej klasy? Czy wobec tego pisanie nie zawiera w sobie również pewnych wiadomości? Gdyby pi-

sownia nasza była pisownią fonetyczną, czyli gdybyśmy tak pisali, jak słyszymy, znikłby jakikolwiek materjał ortograficzny, nie byłoby więc tego działu w programie języka polskiego. Przez to, że uczeń dowiaduje się kiedy się pisze w języku polskim ó, a kiedy u zwyczajne, nie zdobywa jeszcze żadnych wiadomości, horyzont jego myślenia, jego światopoglądu nie rozszerza się. Nie można więc mówić, że materjał ortograficzny — to wiadomości, które można postawić na tym samym poziomie, co i wiadomości zawarte w tematach ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu. Pisownia nasza jest pisownią historyczno-tradycyjno-zwyczajową; na taki stan pisowni, jaką mamy w tej chwili, złożyły się pewne racje historyczne, złożyła się pewna tradycja i złożył się też pewien zwyczaj; opanowywanie pewnych zasad ortograficznych, podanych w programie, jest niczem innem, jak dążeniem do przystosowania pisowni młodego pokolenia do pisowni powszechnie obowiązującej wśród warstw kulturalnych naszego społeczeństwa. Nie znaczy to oczywiście, byśmy mieli prawo lekceważąco odnosić się do obowiązujących zasad poprawnej pisowni, wiadomości ortograficzne są jednak tylko opanowywaniem poprawnej formy, przez którą utrwalamy zdobyty materjał i wzbogacamy ucznia o jeden środek więcej w dziedzinie wyrażania jego własnych treści rzeczowych i uczuciowych.

Ustaliliśmy jednak już wyżej, że zadaniem nauczania jest nietylko podać uczniowi pewne treści, wzbogacić je umysł; jest to zaledwie połowa zadań szkoły. Obowiązkiem naszym jest również tak postępować, by uzdolnić ucznia do samodzielnego zdobywania nowych wiadomości i wyrażania własnych treści. Czy w programie tendencje te znalazły swój wyraz i w jakiej formie? Do samodzielnego zdobywania wiadomości przyzwyczajamy ucznia w czasie wszystkich jego czynności szkolnych, a tak samo i przez pracę domową.

W dziedzinie zaś przygotowania młodzieży do samodzielnego wyrażania własnych treści szczególną rolę odgrywa w programie dział zatytułowany: „W związku z mówieniem, czytaniem i pisaniem". W dziale tym wskazuje nam program na konieczność wzbogacania czynnego słownika dzieci, zaznajamiania ich z podstawowemi i elementarnemi zjawiskami, związanemi z budową naszego języka (wiadomości gramatyczne), zaznajamiania uczniów z wyrażaniem pewnych przeżyć w pięknej literackiej formie przez uczenie się napamięć i wygłaszanie krótkich wierszy o treści związanej jednak z tematami ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu. Drugim działem programu, w którym się mówi o przygotowywaniu ucznia do samodzielnego wyrażania się w odniesieniu do własnych treści, jest mówienie. Wszelkiego rodzaju rozmowy nauczyciela z dziećmi, oraz ćwiczenia przeprowadzane w związku z mówieniem, czytaniem i pisaniem mają w rezultacie ostatecznym przygotować ucznia do wyrażania własnych treści pozajęzykowych w słowie mówionem i pisanem. Program nauki każdego przedmiotu, a więc i języka polskiego, jest podzielony

na pewne działy, które przerabia się w określonym czasie. Dobór materjału naukowego jest uzależniony od wieku dzieci, mających zakreślony program przerobić. Dochodzimy do pojęcia klasy; na pojęcie to składają się następujące elementy: określona liczba dzieci w pewnym wieku, odpowiednio dobrany do wieku dzieci zakres materjału naukowego, oraz czas wyznaczony na przerobienie zakreślonego materjału naukowego.

Tak jest przy systemie klasowym; wiemy jednak, że są i inne systemy, nie oparte na klasach (np. system daltoński). W szkołach powszechnych trzeciego stopnia czas wyznaczony na przerobienie wybranego materjału naukowego z dziećmi pewnego wieku równa się jednemu rokowi szkolnemu. Tak jest przy systemie klas jednorocznych, to znaczy wtedy, kiedy mamy do czynienia w każdej klasie z dziećmi jednego tylko rocznika. Inaczej ta sprawa przedstawia się w szkołach pierwszego i drugiego stopnia, a więc w szkołach skupiających mniejszą liczbę dzieci, a co zatem idzie i mniejszą liczbę nauczycieli. W szkołach tych mamy do czynienia z klasami dwu- i trzyletniemi. Uzasadnienie prawne dla takiego stanu rzeczy znajdujemy w Ustawie z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, która w artykule 10 określa, że „szkoła powszechna obejmuje zasadniczo siedmioletni kurs nauki". Bez względu na to, w jakiem środowisku znajduje się szkoła, uczniowie obowiązani są w niej przebywać przez lat siedem. Realizacja tego postulatu ustawowego przy mniejszej liczbie dzieci, a co zatem idzie i przy mniejszej liczbie nauczycieli, z konieczności zmusza twórców programu dla szkół pierwszego i drugiego stopnia do zastosowania cykliczności całkowitej lub częściowej w budowie programu dla tego typu szkół. Gdyby budowę programu oparto na układzie prostolinijnym, to w konsekwencji mielibyśmy następujące zjawiska: siedem klas jednorocznych i jednego np. nauczyciela w tych wszystkich wypadkach, kiedy liczba dzieci nie przekracza 60, bardzo małą liczbę godzin nauki dla każdej klasy i komplety złożone z więcej aniżeli dwóch oddziałów, czemu wyraźnie sprzeciwia się Statut publicznych szkół powszechnych. Prostolinijny układ programu jest łatwiejszy, aniżeli układ cykliczny, twórcy jednak programu nie poszli po linji najmniejszego oporu, wybrali drogę trudniejszą, ale bardziej pożyteczną dla młodzieży.

Przy budowie programu języka polskiego oparto się na cykliczności częściowej. Co należy rozumieć przez cykliczność częściową, a co przez całkowitą, pisałem już w pierwszym nr. „Pracy w Klasach Łączonych".

Klasy I i II w szkołach pierwszego stopnia, a klasy od I do V włącznie w szkołach stopnia drugiego, mają prostolinijny układ materjału naukowego, są to bowiem klasy jednoroczne, podobnie jak i w szkołach trzeciego stopnia. Układ cykliczny zastosowano w budowie programu dla klas III i IV-ej szkół pierwszego stopnia drugiego. Klasa III-cia w szkołach stopnia pierwszego i VI-ta

w szkołach drugiego stopnia są klasami dwuletniemi, klasa IV-ta w szkołach stopnia drugiego są klasami dwuletniemi, klasa IV-ta w szkołach stopnia pierwszego jest klasą trzyletnią. Rozumiemy, że najwięcej trudności przy budowie programu mieli jego twórcy w klasie IV-ej szkół pierwszego stopnia.

KLASA III-CIA SZKÓŁ PIERWSZEGO STOPNIA

Cykliczny układ programu języka polskiego w klasie III-ej szkół pierwszego stopnia polega na tem, że pewne tematy powtarzają się w każdym roku nauki w tej klasie, inne występują tylko w jednym roku. Jak się przekonamy z poniższych rozważań „cykliczność występuje najwyraźniej w tematach, w materjale ortograficznym oraz w materjale z zakresu zjawisk językowych". (Uwagi do całości programu szkół pierwszego i drugiego stopnia — kostrukcja programu). Widzimy z tego, że cykliczność częściowa występuje tam, gdzie mamy do czynienia z zaznajamianiem dzieci z materjałem naukowym, czyli w dziedzinie formy podawania tych wiadomości, czyli w działach: pisania, czytania i mówienia. Wprawdzie w materjale ortograficznym cykliczność występuje również, ale już wyżej zastanawialiśmy się nad tem, że materjał ortograficzny nie jest materjałem równoznacznym z materjałem podanym w tematach ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu. Czem należy sobie tłumaczyć, że w odniesieniu do form w obydwóch rocznikach klasy III-ej niema prawie żadnych różnic? Odpowiemy na to pytanie z łatwością, jeżeli sobie uprzytomnimy, że aczkolwiek mamy do czynienia z dwoma rocznikami, to jednak tylko z jedną klasą. Podając pewne wiadomości, dążyć musimy do tego, by forma ich podawania była zrozumiała dla każdego rocznika, zastosowanie natomiast różnych form pod względem trudności doprowadziłoby do tego, że nauka szkolna byłaby zrozumiała tylko dla jednego rocznika. Wyjaśniamy to na konkretnym przykładzie. W klasie III-ej, zarówno w kursie A, jak i w kursie B występuje takie ćwiczenie: „Zbiorowe i jednostkowe układanie krótkich opowiadań i łatwych opisów". Gdyby ćwiczenie to występowało tylko w jednym kursie, to te dzieci, które będą w trzeciej klasie w przyszłości tworzyły rocznik pierwszy, jużby z tą formą podawania wiadomości nie poznały się i z tego powodu w klasie IV-ej nie mogłyby dawać sobie rady z takiem ćwiczeniem, jak: „Opisy przedmiotów, osób i sytuacyj, układane zbiorowo i indywidualnie na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień". Widzimy, że formy podawania, zdobywania, utrwalania i wyrażania treści w obydwóch kursach muszą być takie same prawie, w przeciwnym razie nie możnaby prowadzić nauczania w klasach o kursie dwuletnim.

Cykliczny natomiast układ materjału naukowego „zapobiega z jednej strony powtarzaniu przez dzieci tego samego materjału przez dwa lub trzy lata, a z drugiej strony pozwala na wykończenie w każdym roku nauki w klasie

IV-ej materjału pierwszego szczebla i na przerobienie w tej klasie w ciągu trzech lat najważniejszych składników programu drugiego i trzeciego szczebla szkoły stopnia trzeciego". (Uwagi do całości programu szkół pierwszego i drugiego stopnia — konstrukcja programu).

Analizując skolei konstrukcję „tematów ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu" zauważymy, że niektóre z nich powtarzają się w kursie A i B. Powtarzają się w obydwóch kursach tematy, związane z poznawaniem własnej miejscowości i okolicy, zarówno w chwili obecnej, jak i w przeszłości (pamiątki z dawnych czasów w naszej okolicy), oraz świat baśni i bajek. Powinien się również, według mego zdania, powtarzać i temat: najważniejsze zdarzenia bieżące z życia Polski, tematu tego niepodobna bowiem opuścić w nauczaniu i wychowaniu. Sądzę, że ostateczna redakcja programu uwzględni temat ten w obydwóch kursach. Pozostałe tematy zakresem swojej treści daleko wybiegają poza środowisko i okolicę i w każdym roku występują inne. Są to tematy o charakterze historycznym, krajoznawczym i społeczno-obywatelskim (w roczniku A: najbliższe miasto, władze i urzędy, w roczniku B: najważniejsze zdarzenia bieżące z życia Polski. drogi i sposoby podróżowania dawniej i dziś). Taka konstrukcja programu pozwoli dokładnie poznać własne środowisko, co dla stosunków wiejskich jest szczególnie ważne, związać naukę szkolną z tem środowiskiem, co znów ze względów dydaktycznych jest rzeczą bardzo ważną (zasada poglądowości w nauczaniu i zasada stopniowania trudności), pozwoli również dzieciom pozostającym w tej klasie przez dwa lata na zaznajomienie się z pewnemi zjawiskami i zdarzeniami o charakterze historycznym, geograficznym i społeczno-obywatelskim i uchroni je przed powtarzaniem tego samego materjału dwa razy, pozwoli również na głębsze przerobienie tego materjału, aniżeli wtedy, gdyby materjał ten zgrupowano w programie jednego tylko kursu i powtórzono go w całości w drugim kursie. Z takiego ujęcia konstrukcji tematów wynikają pewne ważne konsekwencje dla organizacji nauczania, ale o tem w następnym artykule.

Tak samo powtarzają się niektóre tematy w kursie A i B w dziale: „w związku z mówieniem, czytaniem i pisaniem".

Materjałem zmieniającym się w każdym roku jest niewielki materjał gramatyczny, a mianowicie: w kursie A występuje jeszcze: „praktyczne rozpoznawanie przymiotnika z uwzględnieniem rodzaju i liczby", a w kursie B: „praktyczne rozpoznawanie przysłówka i liczebnika".

Powtarza się materjał ze składni, powtarzają się również najczęściej występujące w mowie 9-cio i 10-cio letnich dzieci wyrazy: rzeczowniki i czasowniki. Powtarzająca się w obydwóch kursach składnia ma przyczynić się w pewnym stopniu przynajmniej do poprawniejszego opanowania form mó

wienia; z drugiej zaś strony przy powtarzaniu nawet zasadniczo tego samego materjału, przy składni najłatwiej jest urozmaicać nauczanie przez dobór różnych w każdym roku przykładów do ćwiczeń. Dobrze też jest, że powtarzają się rzeczowniki i czasowniki, te bowiem części mowy są najbardziej żywotne w języku polskim, mają najbogatsze formy deklinacyjne i konjugacyjne i chociaż na poziomie III-ej klasy z formami temi dzieci poznawać nie będziemy, to jednak praktycznie (w mowie, czytaniu i pisaniu dzieci się z niemi zetkną.

Powtarzający się w obydwóch kursach materjał ortograficzny.

Pobieżne znów zbadanie materjału ortograficznego powtarzającego się, przekonywuje nas, że powtarza się materjał ortograficzny najtrudniejszy do opanowania i jednocześnie najpospolitszy w języku polskim. I dobrze się stało, że materjał ten będą dzieci opanowywać w ciągu dwóch lat.
Jeżeli teraz zastanowimy się nad formami pisania w klasie trzeciej, to stwierdzimy, że wszystkie formy w obydwóch rocznikach powtarzają się z wyjątkiem jednej, a mianowicie: program pisania przewiduje zarówno w kursie A, jak i w kursie B dla drugiego rocznika „pisanie krótkich listów do osób bliskich i znajomych". W jakimś więc konkretnym wypadku będzie tak, że dzieci drugiego rocznika będą pisały listy do osób bliskich i znajomych a dzieci rocznika pierwszego listów tych pisać nie będą w tym roku.

Czytanie

Formy czytanych utworów, jak i ich sposoby opracowywania w obydwóch rocznikach klasy trzeciej są takie same. Na poprzednich stronicach uzasadniałem ten stan rzeczy.

Mówienie

Zasadniczo w obydwóch rocznikach występują te same formy mówienia z jednem niewielkiem odchyleniem. Żeby sobie zdać sprawę, na czem ono polega, zbadamy odpowiednie teksty programowe. W kursie A powiedziano tak:
„Swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z treścią czytanek, podręcznika i ew. pisemek, czytanych w szkole i w domu; w związku z tem porządkowanie wypowiedzeń dzieci". A w kursie B na ten sam temat czytamy:
„Swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z treścią czytanek z podręcznika, książeczek i ewentualnie pisemek, czytanych w szkole i w domu; w związku z tem porządkowanie wypowiedzeń dzieci".
Jasno i bez żadnych wątpliwości sformułowana jest myśl w kursie B, natomiast ujęcie tego samego zagadnienia w kursie A nasuwa pewne wątpliwości. W kursie A mówi się o swobodnem wypowiadaniu się w związku z treścią czytanek i w związku z treścią podręcznika; to wyróżnienie podręcznika i czy-

tanek jest niezrozumiałe. Nic nam nie wiadomo o jakimś podręczniku poza czytankami. Myślę, że jest to poprostu drukarski chochlik, że powinno być powiedziane: „swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z treścią czytanek z podręcznika" tak, jak jest powiedziane w kursie B. Jeżeli istotnie jest to tylko błąd drukarski, to różnica między kursem A a kursem B będzie polegała na tem, że w kursie B przewiduje się swobodne wypowiadanie dzieci również i w związku z treścią książek, o czem nic nie powiedziano w kursie A. Możnaby się sprzeczać, czy takie stanowisko jest uzasadnione, czy w kursie A należy pomijać wypowiadanie się dzieci w związku z treścią książeczek, tembardziej, że w dziele — czytanie — mówi się zarówno w odniesieniu do kursu A, jak i do kursu B o omawianiu treści czytanek z podręcznika, książeczek (ew. pisemek) czytanych w szkole i w domu. Sądzę, że w ostatecznej redakcji programu niejasności te znikną.

(C. d. n.) St. Wiącek

PRACA CICHA W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO

W KLASACH ŁĄCZONYCH I-EJ Z II-GĄ

UWAGI WSTĘPNE.

W myśl „Instrukcji, dotyczącej planów i programów nauki w publicznych szkołach powszechnych w r. szk. 1934/35" w szkole I-ego stopnia z 7 godzin przeznaczonych na język polski w kl. I i II-giej wypadnie na naukę cichą w kl. I-szej godz. 3, a w drugiej — 4. Z tego widzimy, że praca cicha w nauczaniu języka ojczystego staje się problemem czołowym, który musi być wykorzystany całkowicie i pod każdym względem, bo w przeciwnym razie rezultaty nauczania jęz. polskiego będą bardzo nikłe w obydwóch klasach Pamiętając o doniosłości praktycznej tego, postawionego przez życie i pracę szkolną, problematu, postaramy się pokrótce podzielić uwagami, dotyczącemi celów i zadań wychowawczo-kształcących pracy cichej i jej organizacji w pierwszych dwóch klasach najmłodszych.

CELE I ZADANIA WYCHOWAWCZO-KSZTAŁCĄCE PRACY CICHEJ.

Doświadczenia dotychczasowe mówią nam, że naogół czas, przeznaczony na pracę cichą, jest zużytkowywany na przepisywanie i czytanie wskazanych przez nauczyciela tekstów czytanek. Dzieci piszą i czytają, nie mając żadnych jasno określonych celów, które pobudzałyby je do wysiłku i owocnej pracy. Wskutek tego „pracują" w swojem poczuciu bezcelowo i mechanicznie — tylko dlatego,

że „pan kazał to robić". Wytwarza się więc w takiej pracy specyficzna atmosfera, która jest atmosferą „odrabianych kawałków"; więcej niczem. Oczywiście, że w takich warunkach praca cicha nietylko nie pozwala dzieciom osiągać żadnych korzyści i realizować jakichkolwiek zadań, w znaczeniu głębszem pod względem wychowawczym i kształcącym, ale niejednokrotnie nawet demoralizuje je — w tym sensie, że przyzwyczaja do zbywania pracy zadanej i wykonywania jej w wielu wypadkach niedbale i błędnie.

Częste wyrzuty nauczycieli pod adresem dzieci: „widzisz, masz przed sobą książkę, przepisujesz z niej i robisz tyle błędów, jakbyś pisał napamięć" — mają swoje zasadnicze źródło w niecelowem organizowaniu pracy cichej ucznia. Gdyby była ona dobrze organizowaną, napewno tego rodzaju wyrzuty i „skargi" alboby nie miały miejsca zupełnie, albo przynajmniej ograniczyłyby się do minimum, i do znikomej liczby dzieci. Obecnie są one naogół sprawą powszechną, i uczniowie przy pisaniu „samodzielnem" najczęściej robią błędy, a podczas czytania cichego — czytają mechanicznie, nie rozumiejąc często tego, co czytają. Powstaje zatem zasadnicze pytanie, które winien sobie postawić każdy nauczyciel, organizujący pracę cichą uczniów: dlaczego praca cicha jest naogół bezowocna? Po bliższem przyjrzeniu się problematowi i gruntownem przemyśleniu go, napewno dojdziemy do wniosku, że głównym i zasadniczym powodem jest nieuświadomienie sobie dokładne celów i zadań wychowawczo-kształcących pracy cichej.

Jakie są te cele i zadania w nauczaniu języka ojczystego wogóle, a w kl. I-szej i II-giej w szczególności, pokrótce omówimy.

1. Wiemy, że w życiu późniejszem, pozaszkolnem, szereg problematów, narzucanych człowiekowi przez to życie, rozwiązywany być musi przez naszych wychowanków własnemi siłami. Wiemy również, że gdy ktoś ma zainteresowania i chce je zaspokajać przy pomocy odpowiednich książek, pracuje wtedy sam, w odosobnieniu i pocichu. Nikt przecież w życiu dla siebie samego nie czyta i nie myśli głośno, ale cicho. Tego rodzaju praca jest mniej wyczerpująca fizycznie i nerwowo, oraz jest wydajniejsza pod względem jakości i ilości. Czemże więc ta praca jest? — Niczem innem, jak tylko samokształceniem. Jednem więc z zadań wychowania i kształcenia jest przygotowanie uczniów do samokształcenia. Stąd wynika praktyczne wskazanie, obowiązujące już od pierwszych dni pobytu dziecka w szkole: trzeba tak organizować pracę cichą, żeby nasi uczniowie nietylko zdobywali przez nią wartości materjalne i formalne nauczania, ale żeby „uczyli się uczenia się" i osiągali jego technikę; zatem każde zajęcie ciche, dawane uczniom w szkole i do domu, winno zmierzać stopniowo do osiągania tego celu.

2. Doświadczenia życiowe mówią nam, że samokształcenie uprawiają ludzie, którzy są dostatecznie uaktywnieni i usamodzielnieni, to znaczy tacy, którzy do

spotykanych problematów podchodzą czynnie, nie zrażają się trudnościami, nie zniechęcają się niepowodzeniami, lecz starają się je poznać i pokonać.

Z uwag tych wynika, że praca cicha winna być tak organizowana, aby wyzwalała tę czynną postawę w wychowankach i organizowała ją w sposób dostateczny przeciw trudnościom, które mają być przezwyciężone i opanowane. Wskutek tego przy dawaniu jej dzieciom należy bardzo oceniać ją pod względem celowego kształcenia w dzieciach aktywności i samodzielności. Aktywność i samodzielność ta winna być mierzona miarą sił poszczególnych dzieci. Tu więc wyłania się problem indywidualizacji pracy cichej.

3. Często w życiu spotykamy się z takiemi ludźmi, o których powiemy, że są aktywni tylko wówczas, gdy działają na nich pobudzająco odpowiednie czynniki w postaci sprzyjających okoliczności i osób wpływowych; to znaczy, że sami nie są zdolni do wytrwałej i systematycznej aktywności na danym odcinku postępowania, a wskutek tego i nie mogą osiągnąć zamierzonych rezultatów, bo zabrakło im siły, pobudzającej wolę i mózg w samodzielnem wytrwaniu, bo zabrakło im zaradności i roztropności. Zatem praca cicha winna być tak organizowaną, aby wyzwalała i organizowała w dzieciach te siły, które pozwolą dzieciom doprowadzać stale każdą koncepcję do skutku.

Przy dawaniu więc pracy cichej trzeba pamiętać o tem, czy dzieci wykonywując ją będą potrzebowały zdobyć się na zaradność i roztropny wysiłek i czy te wartości będą w sobie kształciły. Z tego wynika, że tematy prac cichych nie mogą być ani zatrudne, ani załatwe, lecz dostosowane do sił poszczególnych dzieci; kwestja indywidualizacji pracy cichej jest nader ważna i może być praktycznie rozwiązana w określonej sytuacji konkretnej.

4. Człowiek dorosły kieruje się przedewszystkiem celowością: robi to, co mu jest najbardziej potrzebne. U dzieci też występuje potrzeba, ale nie w sensie praktyczno-życiowym, lecz popędowo-emocjonalnym. Dziecko chętnie się bawi, bo natura jego pcha go w kierunku zabawy; słucha lub czyta pilnie bajki, bo utożsamia siebie z ich losami i bohaterami i t. p., czyli poprzez zabawy i świat iluzyj ma możność realizowania swej strony emocjonalno-pragnieniowej. Praca cicha zatem winna się z tą stroną psychiki dziecka liczyć i zarazem uwzględniać kwestje praktyczne, pobudzając dzieci do wytrwałego wysiłku. Przykłady: dziecko staranniej i piękniej napisze pracę, np. króciutki list do „Małego Płomyczka", bo wie, że tę jego pracę ktoś obcy będzie czytał; staranniej i piękniej wyuczy się wierszyka, który będzie wykorzystany w życiu społecznem szkoły.

5. Wiadomo, że dzieci muszą opanować materjał wychowawczy i dydaktyczny, przepisany programem na daną klasę; opanować, t. zn. posiąść określone wiadomości, umiejętności i sprawności z poszczególnych dziedzin nauczania języka ojczystego. Praca cicha więc winna być tak organizowana, aby przyczy-

niała się skutecznie do realizowania tak poszczególnych działów języka polskiego, jak i całego programu. Zatem wymagania programowe przy dawaniu pracy cichej trzeba brać bardzo poważnie pod uwagę, bo w przeciwnym razie program nie zostanie zrealizowany.

6. Aby dzieci mogły korzystnie pracować cicho, muszą być do tej pracy przygotowane. Tak samo, żeby mogły korzystać z pracy głośnej — muszą mieć do niej materjał, który albo przygotowuje sam nauczyciel, albo same dzieci, albo też nauczyciel i dzieci razem. Z tych uwag widać, że dzieci przez pracę cichą powinny zdobywać wiadomości, potrzebne do pracy głośnej, jak i zdobyte wiadomości, umiejętności i sprawności w pracy głośnej i cichej — gruntować i mechanizować przez pracę cichą, o ile tego zachodzi potrzeba. Trzeba pamiętać o tem, że są to cele nauczyciela, które trzeba rozbić na cały szereg celów i uczynić je celami dziecka. A to zadanie wchodzi już ściśle w problematy organizacji pracy cichej.

ORGANIZACJA PRACY CICHEJ.

Gdy pokrótce uświadomiliśmy sobie cele i zadania wychowawczo-kształcące pracy cichej — musimy w dalszym ciągu zająć się omówieniem tych celów i zadań w ten sposób, żeby były one konkretne i przystępne dla dzieci, oraz rozplanowaniem i powiązaniem ich z całokształtem pracy w nauce języka polskiego.

Racjonalne, w sensie praktycznym, rozwiązanie tego zagadnienia uzależnione jest przedewszystkiem od warunków, w jakich odbywa się praca w danej szkole; a więc: od wartości materjału dziecięcego, ilości dzieci, wyposażenia szkoły w pomoce naukowe, metody nauczania języka polskiego, uzdolnień organizacyjnych nauczyciela i t. p. Stąd też tutaj zagadnienie to może być potraktowane tylko zasadniczo i ogólnie. Poprostu pomysły, jakie zostaną przedstawione, wymagać będą od nauczyciela indywidualnego przepracowania i dopasowania do potrzeb danej szkoły i jej najmłodszych klas. Pomysły te powinny być rozwijane i wzbogacane przy codziennym warsztacie pracy.

Tytułem więc przykładu podamy kilkanaście ogólnych tematów dla pracy cichej dziecka w języku polskim. Tematy są budowane z intencją uwzględniania celów i zadań wychowawczo-kształcących, jakie powyżej rozważaliśmy i zawierają one konkretne zadania dla określonej pracy cichej dzieci. Ująć się one dadzą w dwa główne zadania: 1) przygotowanie dzieci przez zajęcia ciche do zajęć głośnych i 2) wyzyskiwanie materjału z lekcyj głośnych w zajęciach cichych, co da się ująć jako: a) ugruntowanie i pogłębianie zdobytych wiadomości i umiejętności pracy głośnej i b) realizowanie i mechanizowanie zdobytych umiejętności. Zadania, które podamy, nie będą rozklasyfikowane na kl.

I-szą i II-gą, a to dlatego, że zasadnicza istota dydaktyczna jest ta sama, inna tylko jest ich zawartość treściowa.

Podkreślamy tu jeszcze raz, że podane poniżej zadania traktujemy, jako przykłady, a więc:

1. Przygotowanie przez pracę cichą do pracy głośnej.

1. Mają dzieci nauczyć się czytać nowej czytanki ze swoich książeczek. Wskazujemy im daną czytankę, rozdajemy kartki, polecamy, aby wybrały wszystkie wyrazy z tej czytanki, które są dla nich trudne do odczytania i wypisały je na karteczkach.

Zadanie to dzieci podejmą z ochotą i świadomie. Czytają z nastawieniem na trudne wyrazy, przypatrują im się bliżej, wybierają je i wypisują, słowem uczą się rozróżniać to, co znają, od tego, czego nie znają, i zarazem ćwiczą się w pisaniu. Po wykonaniu tego zadania — zbieramy od dzieci kartki, przeglądamy je i opracowujemy nowe wyrazy z dziećmi podczas zajęć głośnych. Analogicznie można postąpić z wyrazami niezrozumiałemi w klasie II-giej.

2. Wskazujemy dzieciom czytankę już opracowaną, wypisujemy z niej wyrazy trudne ortograficznie na tablicy, polecamy, by je odnalazły w czytance i na otrzymanych kartkach zilustrowały, podpisując jednocześnie temi wyrazami odpowiednie rysunki.

Drogą poszukiwania i porównania dzieci utrwalą sobie wzrokowo pisownię trudnych wyrazów, przez ilustrowanie wnikną w ich znaczenie i skojarzą pojęcie z obrazem, a przez podpisanie ugruntują ruchowo pisownię wyrazów. Zdobyte doświadczenia i materjał w postaci ilustracyj i ich podpisów wyzyskamy w pracy głośnej — wyjaśnienie wyrazów i pogłębienie ich treści w świadomości dzieci.

3. Zapowiadamy dzieciom, że w ich książeczkach są czytanki o takich i takich drzewach liściastych; krótko charakteryzujemy te czytanki i polecamy dzieciom, aby odnalazły je, wybrały z nich wiadomości o drzewach i uzupełniły nowemi — swojemi własnemi spostrzeżeniami, a następnie pomyślały i ułożyły sobie w głowie opowiadania o tych drzewach. Analogiczne zadanie mogą otrzymać w odniesieniu do czytanek o zwierzętach, roślinach znanych i t. p.

W tego rodzaju zadaniach, obok ćwiczenia się w cichem czytaniu, dzieci uczą się tego, co się do nich mówi; uczą się zdawania sobie sprawy z treści, zbierania informacyj, wiązania ich ze swojemi spostrzeżeniami i przygotowywania opowiadań. Opowiadań tych wysłuchamy na lekcji głośnej.

4. Dzieci odczytują pocichu wskazaną czytankę i ilustrują ją obrazkami. Zbieramy ilustracje i na lekcji głośnej opowiadamy dzieciom o ich obrazkach, a one do nich odczytują głośno odpowiednie fragmenty czytanki (ćwiczenie w czyta

niu głośnem, do którego przygotowały się przez czytanie ciche). Pozatem uczą się rozumienia treści danego tekstu.

5. Wskazaną czytankę dzieci czytają pocichu, oceniają same, czy nadaje się do przedstawienia, obmyślają je i później (na lekcji głośnej) dają sprawozdanie i organizują przedstawienie (próba czytana).

6. Wskazujemy dzieciom czytankę, w której powiedziane jest, jak można np. zrobić „złote szyszki" na choinkę; one czytają tę czytankę po cichu, uświadamiają sobie, jak je pomalować; zabierają przygotowany materjał i malują; po namalowaniu porównywują wykonaną pracę z tekstem czytanki przez czytanie i oglądanie wyników malowania. Analogicznie z innemi pracami.

7. Dzieci oglądają otrzymane obrazki i układają w pamięci takie opowiadania, które, gdy opowiedzą je innym dzieciom, nie mającym tego obrazka, pozwala jednak rozumieć, o jakim obrazku jest mowa oraz umiały go wskazać wśród innych, wywieszonych na tablicy.

8. Dzieci otrzymują opowiadanie z dwóch, trzech, czterech i t. d. zdań, z których każde jest napisane na oddzielnej karteczce i układają je w całość. Po ułożeniu odczytują głośno, mogą też przepisać do zeszytów, jeżeli zajdzie tego potrzeba ze względu np. na ćwiczenie ortograficzne, do którego to opowiadanie będzie się nadawało ze względu na zawarty w niem materjał ortograficzny. Na tych ośmiu przykładach poprzestajemy, zaznaczając, że odpowiednich konkretnych pomysłów do pracy cichej, jako przygotowania do lekcyj głośnych możnaby podać o wiele więcej, lecz przekraczałyby one znacznie ramy niniejszego artykułu.

2. Wyzyskiwanie materjału z lekcyj głośnych w pracy cichej.

a) Pogłębianie i gruntowanie zdobytych wiadomości i umiejętności.

9. Zapoznaliśmy dzieci z nowym elementem mowy i pisma, piszemy na tablicy wyrazy z opuszczonemi elementami, które dzieci dopiero poznały, i polecamy im, aby ustawiły je podczas przepisywania wyrazów w wolne miejsca, dobierając odpowiednią literkę do odpowiedniego słowa.

10. Dzieci czytały zdania, w których wyrazy jeszcze dla nich nieznane zastąpione były obrazkami; gdy te wyrazy poznały — polecamy im, aby obrazki zastąpiły poznanemi słowami i zdania przepisały do zeszytów.

11. Dzieci otrzymują opowiadanie, opracowane poprzednio na zajęciach głośnych, w którem opuszczone zostały wyrazy lub zdania i same podczas przepisywania wstawiają brakujące słowa lub zdania.

12. Opracowaliśmy z dziećmi kilka obrazków na jeden temat; dajemy dzieciom polecenie, aby nadały tytuły tym obrazkom i zapisały w zeszytach.

13. Po zapoznaniu dzieci z wyrazami nowemi zapisujemy je w rozrzutce z innemi odpowiedniemi i polecamy, aby te wyrazy ułożyły tak, żeby one wypowiadały nam jakąś myśl.

14. Dzieci poznały nowe literki złożone, np. cz, rz, sz i t. d. Dajemy im polecenie, żeby wybrały ze wskazanej czytanki inne wyrazy z temi literkami i zapisały je w zeszytach.

15. Rozmawialiśmy z dziećmi na temat obrazków, przedstawiających sceny z życia zwierząt domowych, ludzi i t. p. Zapisujemy później na tablicy odpowiednie wyrazy, z których dzieci mają napisać, co robi koza, krówka, Romek i t. d.

Podobną rozrzutkę można robić z liter i sylab.

16. Na lekcjach głośnych rozwiązywaliśmy rebusy, szarady, zagadki i t. p. Dajemy dzieciom inne podobne do rozwiązania samodzielnego.

Analogicznych pomysłów, zmierzających do pogłębienia i gruntowania wiadomości i umiejętności, zdobytych na lekcjach głośnych — może być bardzo dużo do wykorzystania. Potrzeba tylko twórczości pod tym względem.

b) Mechanizacja zdobytych umiejętności.

17. Dzieci po nauczeniu się pisania trudnych wyrazów pod względem ortograficznym otrzymują opowiadanko, w którem opuszczono te wyrazy, z poleceniem, aby podczas przepisywania je wstawiły.

18. Są często bardzo trudne wyrazy do zmechanizowania ortograficznego, dajemy je w obrazkach i polecamy, aby te obrazki podpisały.

19. Dzieci mają utrwalić i zmechanizować informację, że imiona, nazwiska i t. d. piszemy dużą literą. Polecamy im wybrać z czytanek, np. imiona ludzi i zapisać w zeszytach; podobnie możemy postępować i z innemi nazwiskami, czy nazwami.

20. Organizujemy konkursy ładnego pisania.

21. Wybieranie i zapisywanie poznanych i opracowanych ortograficznie wyrazów do słowników.

22. Dzieci uczą się czytać ładnie wybranego tekstu opowiadania, powiastki i t. p., które później odczytują innym dzieciom.

23. Dzieci douczają się napamięć opracowanego wierszyka, który będą deklamowały z wyboru na jakiejś z uroczystości szkolnej.

24. Dzieci napiszą z pamięci nazwy pokarmów, które najlepiej lubią.

Podane przykłady dotyczą techniki czytania, pisania i pamięciowego wygłaszania wierszy. Pomysły te wymagają wzbogacenia, lecz tutaj nie możemy narazie tego uczynić.

UWAGI KOŃCOWE.

Podaliśmy 24 przykłady rozmaitych prac cichych, ujętych w dwie zasadnicze grupy. Gdy przeanalizujemy te przykłady szczegółowo (podobnie — jak to zrobiliśmy my na początku) i zestawimy wynik analizy z rozważaniami ogólnemi teoretyczno-praktycznemi — to dojdziemy do wniosku, że problem pracy cichej w nauczaniu języka ojczystego w klasach łączonych I-szej z II-gą otwiera szerokie pole do celowej twórczości dziecka i nauczyciela z jednej strony, a z drugiej pod wieloma względami praca cicha ma duże walory wychowawcze i kształcące. Trzeba tylko szczegółowo przemyśleć wszystkie problematy, wchodzące w treść zagadnienia. Takie przemyślenie natchnie nas do twórczości praktycznej.

Józef Witek

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

LEKCJE WSPÓLNE W KLASACH ŁĄCZONYCH

Nie mam tu na myśli przedmiotów wspólnych dla klas łączonych, lecz wspólne lekcje z przedmiotów zazwyczaj prowadzonych rozłącznie, więc np. wspólne lekcje polskiego w łączonych klasach I—II, III—IV szkół I-go stopnia, oraz w klasach łączonych szkół II-go stopnia i III-go tam, gdzie klasy łączone mają zastosowanie (t. zn. w szkole o 5 nauczycielach).

Obok języka polskiego lekcje wspólne mogą występować w nauce arytmetyki z geometrją, historji, geografji i nauce o przyrodzie. Oczywiście, że ilościowo będzie ich mniej, niż lekcyj prowadzonych dla każdej z klas oddzielnie.

Ażeby lekcje wspólne miały wartość wychowawczą i dydaktyczną, muszą występować w szczególnie sprzyjających okolicznościach. Wyliczymy te okoliczności i warunki, stwarzające właściwy moment dla lekcyj wspólnych. Są to wspólne wycieczki, zwiedzanie urządzeń wzorowych, uroczystość szkolna, państwowa, obrzędowa, lokalna, przypadająca w dzień zajęć szkolnych lub w dzień wolny od nauki, wyjątkowej wagi zdarzenia w danem środowisku, jak np. manewry wojskowe, zaćmienie słońca, przymusowe lądowanie samolotu, pożar i t. p.

Stwierdzamy więc, że dla lekcyj wspólnych punkt wyjścia, cz. materjał treściowy w obu klasach łączonych jest jeden.

Ażeby cel lekcyj wspólnych był osiągnięty, muszą być zachowane następujące warunki: czas trwania tych lekcyj uzależniony jest od charakteru tematu wyjściowego, oraz od stopnia zainteresowania dzieci. Klasy starsza i młodsza muszą być czynne w jednakowym stopniu, temat lekcji wspólnej musi być tak

przygotowany, by stanowił wprowadzenie do lekcji cichej w jednej klasie, a do lekcji głośnej w drugiej.

Obok dużej wartości wychowawczej lekcje wspólne przyczyniają się do zwiększenia liczby godzin głośnych w klasach połączonych. Wartość ich będzie wtedy oczywista, gdy materjał obu klas będzie się wiązał w naturalny sposób.
Z przedstawionych cech lekcyj wspólnych wynika, że zaczynają się one przeważnie wspólną obserwacją, wspólnem przeżyciem, wspólną czynnością i w następstwie prowadzą do krótkiej wspólnej lekcji głośnej, która rozdwaja się na lekcję cichą w jednej klasie i głośną w drugiej. Zdarzyć się również może, że rozdwojenie prowadzi do nauki cichej w jednej i drugiej klasie. Nauczyciel sprawdza, doradza, koryguje — spełniając rolę, jaka występuje w nauczaniu pod kierunkiem.

Ażeby nie narazić się na zarzut ogólnikowości, podamy przykłady lekcyj wspólnych.

Przykład 1. Klasy III i IV zwiedzają wpobliżu zabytek przeszłości (kościół, ruiny zamku, forty i t. p.), poczem następuje w klasie wspólne omawianie spostrzeżeń i przeżyć oraz układanie i zapisywanie zdań, które złożą się na opowiadanie. Następnie kl. IV na lekcji głośnej czyta to opowiadanie, rozszerza wiadomości historyczne, związane z zabytkiem, porównuje z innemi znanemi, klasa III zaś ilustruje to opowiadanie rysunkiem, przysłuchując się czytaniu. Rozdwojenie może iść w innym także kierunku: klasa IV przepisuje z tablicy opowiadanie do zeszytu na lekcji cichej, w klasie III zaś są ćwiczenia słownikowe, oparte na materjale, zawartym w ułożonem opowiadaniu. Organizacja taka realizuje z kl. III — „pamiątki z dawnych czasów w naszej okolicy", z kl. IV i III „swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci" [1]) oraz układanie opowiadań.

Przykład 2. Klasy III i IV poznały najlepiej urządzone chaty i budynki we wsi — więc np. chatę wieśniaka, plebanję, urząd gminny lub inny porządniejszy budynek. Przy powyższej wycieczce oglądano budynki zzewnątrz, t. zn. sposób budowy, i wewnątrz, t. zn. urządzenie wnętrza. W klasie III w części cichej lekcji uczniowie odpowiadają na szereg pytań, napisanych na tablicy i dotyczących materjału, z jakiego zbudowano ściany, dachy, jak poznane budynki są zabezpieczone od ognia, czy są otoczone drzewami i t. p. Kl. IV na lekcji głośnej rozważa temat — urządzenie wnętrza, „czystość mieszkania: bielenie, przewietrzanie mieszkania, wietrzenie, nasłonecznienie pościeli i ubrań, czystość zagrody" [2]), t. zw. słoneczne mieszkanie, wielkość okien i t. p. W drugiej części lekcji kl. IV pisze wypracowanie o higjenicznem urządzeniu wnętrz,

---

1) Według projektów Programów dla szkół I i II stopnia.
2) Według projektów Programów dla szkół I i II stopnia.

a kl. III czyta głośno odpowiedzi na pytania oraz odpowiednią czytankę z książki. Z programu kl. III zrealizowano punkt: „Chata..., z jakiego materjału są pobudowane chaty we wsi, zabezpieczenie od pożaru; znaczenie drzew przy zabudowaniach, jako środka utrudniającego szerzenie się pożarów".

Przykład 3. Klasy I i II. Klasa II czyta głośno powiastkę z „Płomyczka", klasa I słucha, na następnej części lekcji klasa II ilustruje tę powiastkę rysunkiem i podpisuje nazwy rysowanych przedmiotów, a klasa I na lekcji głośnej wypowiada się na temat powiastki, jeżeli zaś powiastka była dostosowana do odpowiedniej strony elementarza, zapoznaje się z obrazem wyrazu (lub litery) nowego, opartego o materjał treściowy powiastki.

Lekcje wspólne w okresie przygotowawczym w komplecie klas I i II pozwalają równocześnie na celowe zatrudnienie kl. II i dłuższe zajęcie się kl. I.

Przykład 4, oparty o wspólne ćwiczenie. Przeprowadzamy rozpoznawanie przymiotników, co dla klasy III jest nowym materjałem, a dla klasy IV powtórzeniem. Na lekcji cichej kl. III opisuje np. poznanego poprzednio ptaka lub zwierzę, używając jak najwięcej przymiotników (określających cechy zwierzęcia), a klasa IV na lekcji głośnej zaznajamia się ze stopniowaniem przymiotnika.

Ograniczymy się na tych przykładach, dodając tylko tematy, dające się stosować do lekcyj wspólnych. Z zakresu gospodarstwa wiejskiego omawiamy np. krowę jako żywicielkę, klasa III może wykonać łatwe obliczenia wartości (w złotych) mleka dostarczonego przez krowę w ciągu tygodnia, klasa IV zajmie się układaniem tabelki statystycznej, uwzględniającej ilość krów we wsi, wartość ogólną tych krów, oraz wartość mleka dostarczonego w ciągu roku. Układanie tabelki — jako rzecz nowa — jest tematem lekcji głośnej, gdy obliczenia w klasie II — lekcji cichej. Równie dobrze zastosować można tematy z zakresu komunikacji, zbytu produktów rolnych i t. p.

Rzecz prosta, że pomysłowość nauczyciela stworzy wiele i lepszych przykładów lekcyj wspólnych. Jedno wszelako zastrzeżenie — nie należy lekcyj wspólnych nadużywać, a tam gdzie nie istnieje wspólność lub bliskość tematów między obiema łączonemi klasami, nie należy sztucznie naciągać.

Projekty programów dla szkół I i II stopnia, które Ministerstwo W. R. i O. P. ostatecznie koryguje, przewidują t. zw. lekcje wspólne, widząc w nich korzystne urozmaicenie w ogólnej przeplatance lekcyj głośnych naprzemian z cichemi. Przykłady przez nas podane są raczej ilustracją zagadnienia, a nie wzorem, i tak właśnie trzeba je rozumieć.

S. Racinowski

WYPRACOWANIA KLASOWE W KLASACH ŁĄCZONYCH V—VI—VII.

Wypracowania klasowe według określenia, znajdującego się w uwagach do całości programu języka polskiego, służyć mają przeważnie za sprawdzian nabytych umiejętności w zakresie pisania.

Pomijam stronę gramatyczną i ortograficzną piśmiennych prac uczniowskich. Biorę pod uwagę właściwy i bezpośredni cel wypracowań — ich stronę stylistyczną.

Umiejętności, jakie zdobyć winni uczniowie w poszczególnych klasach w zakresie pisania, gdy chodzi o opanowanie form wypowiadania się pisemnego, przedstawiają się w programie języka polskiego następująco:

Klasa V-a. Opowiadania na tematy z życia bieżącego oraz opisy na podstawie obserwacji i wspomnień; wypracowania na łatwe tematy, zaczerpnięte z lektury. Streszczanie przeczytanych całości. Listy do osób bliskich i znajomych: korespondencja międzyszkolna.

Klasa VI-a. Opowiadania na tematy z życia bieżącego; opisy na podstawie obserwacyj lub wspomnień, wypracowania na łatwe tematy, zaczerpnięte z lektury. Zwięzłe streszczanie przeczytanych całości. Protokóły zebrań uczniowskich Układanie i zapisywanie planów opowiadań, czytanek i t. d. Listy do osób nieznajomych oraz do różnych instytucyj; korespondencja międzyszkolna.

Klasa VII-a. Opowiadania na tematy z życia bieżącego, oraz opisy na podstawie obserwacyj i wspomnień; wypracowania na łatwe tematy, zaczerpnięte z lektury. Zwięzłe streszczanie przeczytanych całości. Protokóły zebrań organizacyj uczniowskich. Układanie i zapisywanie planów opowiadań, czytanek, przemówień. Listy i pisma w związku z potrzebami życia codziennego (podania, prośby, listy do firm, upoważnienia, pokwitowania i t. p.).

W klasie VI-ej zwiększamy swe wymagania w stosunku do klasy V-ej: żądamy zwięzłości w streszczeniach; przybywają — protokóły zebrań uczniowskich, zapisywanie planów opowiadań, czytanek i t. d.; listy kierujemy już do osób nieznajomych, do instytucyj (wymagamy pewnego objektywnego stanowiska, rzeczowości).

W klasie VII-ej zwiększamy znowu wymagania w stosunku do klasy VI-ej: protokóły obejmują zagadnienia obszerniejsze, mianowicie zagadnienia organizacyj; wprowadzamy plany przemówień; wprawiamy w pisanie listów urzędowych (uspołeczniamy wypowiadanie się uczniów).

Podane przez program tematy ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu każą rozumieć, iż w miarę możliwości przepracowywać należy wymienione formy wypowiadania się pisemnego w ich obrębie. Ponadto w uwagach do całości programu języka polskiego znajdujemy wskazania metodyczne w sprawie ćwiczeń, poprzedzających wypracowania piśmienne, oraz sposobów poprawiania wypracowań przez nauczyciela.

Przerzućmy się teraz na płaszczyznę praktycznych rozważań. Jak też wygląda realizacja zadań naszych w kierunku usprawnienia umiejętności uczniów w zakresie pisania przy pomocy piśmiennych wypracowań klasowych?
Tematy wypracowań w poszczególnych klasach w większości wypadków wypadnie nam różnicować ze względu na odmienność tematów dla ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu, podanych przez program, oraz ze względu na odmienne zainteresowania i potrzeby uczniów każdego poziomu. Ale jednak wspólnie niejednokrotnie możemy przeprowadzić prace przygotowawcze do wypracowania, które będzie dla każdej klasy brzmiało inaczej, ale wiązać się będzie czemś wspólnem: jednakową formą lub zasadniczym momentem treści, względnie opierać się będzie na wspólnie przeżytej sytuacji, wspólnie przeprowadzonej obserwacji, wspólnie poznanej książce, lekturze, artykule, np:
Obecnie, na jesieni, dziecko wiejskie przeżywało wspólnie z rodzicami pracę dokoła zbierania plonów, gospodarskich przygotowań do zimy: zakopywanie płodów ziemnych, gromadzenie paszy dla bydła, szatkowanie i kiszenie kapusty i t. p. Organizujemy wspólną wycieczkę, której celem ma być bezpośrednie zaobserwowanie zmian zaszłych w polu późną jesienią, oraz pracy gospodarzy w polu i w zagrodach, zwracamy baczniejszą uwagę na gospodarkę świadomą i racjonalną. Po wycieczce przeprowadzamy rozmowę z klasą V, VI, VII-ą, jako przygotowanie do wypracowania piśmiennego. Proponujemy, ażeby klasa V-a podała szereg tytułów opowiadań, któreby stanowiły ciąg dalszy naszej rozmowy, oraz szereg tytułów obrazków, któreby treść naszej rozmowy ilustrowały — uczniowie narazie tytuły te notują na kartkach. Później wspólnie je z klasą przedyskutowujemy i decydujemy, które nadają się na tematy do wypracowania klasowego. Uczniowie otrzymują kilka tematów do wyboru; będą to opowiadania lub opisy.

Staramy się pokierować pracą uczniów tak, ażeby tematy te zgodne były z tematem, zakreślonym przez program dla ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu na poziomie klasy V-!ej: lud przy pracy, zwyczaje, obyczaje.
Klasie VI-ej polecamy napisanie wypracowania porównawczo-opisowego o tem: Jak wygląda pole w lecie i ku końcowi jesieni.
Klasie VII-ej — opowiadanie na temat działalności instruktora rolnego na wsi; obejmujemy w ten sposób temat, zalecony przez program dla ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu: Przejawy życia gospodarczego — uprawa, zajęcia.
Odpowiednie ćwiczenia słownikowe, poprzedzające wypracowanie klasowe, oraz specjalne nastawienie ku zróżnicowaniu tematów dla poszczególnych klas winno wystąpić w czasie rozmowy powycieczkowej.
Ze wspólnych wspomnień wyzyskać możemy np.: wakacje.
Wspominamy wakacje. W klasie V-!ej z samorzutnych wypowiedzeń uczniów staramy się rozwijać to wszystko, co w tematach dla ćwiczeń w czytaniu, mó-

wieniu i pisaniu, wskazanych przez program, ujęte zostało jako: Obrazy z życia młodzieży — przygody, podróże, obozy harcerskie, sporty.

W klasie VI-ej — wycieczki zagranicę, słyszane lub czytane opisy i wrażenia (związek z tematami, wskazanemi przez program).

W klasie VII-ej — działalność kół młodzieżowych w ciągu wakacyj, życie w związkach sportowych podczas okresu letniego (związek z tematami, wskazanemi przez program).

W zakresie podkreślonych przez nauczyciela zagadnień dla poszczególnych klas uczniowie starają się obmyśleć dowolne opowiadania, które zabarwione byłyby humorem. O ile możności nauczyciel poprzedza owo wypracowanie opowiadaniem z własnych wspomnień wakacyjnych, w którem zachodzą humorystyczne sytuacje. Innym tematem, zaczerpniętym ze wspólnych przeżyć, mogą być wspomnienia o Marszałku Józefie Piłsudskim.

W klasie V-ej w tematach dla ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu, wskazanych przez program, znajdujemy: fragmenty z życia wielkich Polaków; w klasie VI-ej — grupa działaczy niepodległościowych w Londynie; w klasie VII-ej — przysposobienie wojskowe. W tych też kierunkach poprowadzimy rozmowę, wysnutą ze wspomnień o Marszałku Józefie Piłsudskim, w każdej z klas uwypuklając odpowiednie zagadnienia. Jako przygotowanie do wypracowania klasowego na temat wspomnień o Marszałku, zainicjujemy również tworzenie albumu pamiątkowych ilustracyj i wycinków z pism z okresu Żałoby Narodowej.

W klasie V-ej polecamy przygotowanie opowiadania piśmiennego o latach dziecinnych Marszałka Piłsudskiego; część pisze streszczenie czytanki „Z życia Marszałka Piłsudskiego" (ze zbioru czytanek: „Okno na świat" Balickiego i Maykowskiego), część przynosi indywidualnie zebrany materjał, z którego tworzymy opowiadanie zbiorowe.

Klasa VI-a opracowuje piśmiennie w formie streszczenia — działalność Marszałka z przed okresu wojennego.

Klasa VII-a przygotowuje przemówienie o Marszałku Józefie Piłsudskim — w związku z nadchodzącą rocznicą Odzyskania Niepodległości Polski — winna to był praca zbiorowa (pod kierunkiem nauczyciela).

Na tych kilku przykładach starałam się wskazać ze strony praktycznej możliwości przeprowadzenia ćwiczeń przygotowawczych do wypracowania klasowego, oraz wyboru formy i tematu wypracowania klasowego.

Jeszcze słów kilka o poprawianiu wypracowań. Niezależnie od poprawiania wszystkich wypracowań przez nauczyciela, należy poprawiać wypracowania wspólnie z uczniami. Dyskusyjne poprawianie wypracowań okazuje się wielce pożyteczne. W różnoraki sposób stosować je można; podam kilka przykładów:

1) Dzieci wymieniają zeszyty między sobą, lekko ołówkiem zaznaczają miejsca, które chcą omówić. Uwagi uczniów wyczerpujemy w dyskusji kolejno działami, np. błędy stylistyczne, gramatyczne, ortograficzne. O ile czas nie pozwala, wyczerpujemy dokładnie przynajmniej jeden dział uwag.
2) Nauczyciel wybiera kilka wypracowań, w których jaskrawo występują różnice stylistyczne, np. ujęcie estetyczne (uczucie, nastrój), ujęcie „oschłe", bogactwo spostrzeżeń, ubóstwo spostrzeżeń. Nauczyciel odczytuje głośno odpowiednie wypracowania; uczniowie wykazują różnice, podkreślają strony dodatnie i ujemne, dyskutują, proponują poprawki.
3) Podajemy w całości „odpis" jednego wypracowania na tablicy; uczniowie w formie dyskusji poprawiają kolejno poszczególne kategorje błędów.

Marja Egiersdorff

PRZEGLĄD WYDAWNICTW

Bohucki Jan. Okres przygotowawczy w klasie I-ej szkoły powszechnej. Nakładem „Naszej Księgarni", Warszawa, 1935.

Nakładem „Naszej Księgarni" w Warszawie z cyklu wydawnictw „Z praktyki szkolnej" ukazała się na początku bieżącego roku szkolnego książka pod powyższym tytułem. Książka ta porusza szereg zagadnień, związanych z t. zw. okresem przygotowawczym w klasie pierwszej szk. powsz. Na treść książi składają się dwa równomiernie rozbudowane działy, chociaż nie zaznaczające się formalnie w układzie spisu rzeczy. Pierwsza część poświęcona jest rozważaniom ze stanowiska psychologji pedagogicznej, druga — organizacji pracy, oraz zakresu materjału, jaki należy przerobić w okresie przygotowawczym.
Przebiegnijmy w krótkości treść rozdziałów, wskazując na jakie zagadnienia autor zwraca uwagę. Rozdział I traktuje o zadaniach okresu przygotowawczego, a podkreślając moment przełomowy w życiu dziecka, jakim jest zmiana otoczenia, porusza tu cały szereg różnorodnych prac i zadań, jak formułowanie myśli przez dziecko, wypowiadanie się egocentryczne dzieci i t. p. To są kwestje, na które mało dotychczas zwracano uwagi. Wszystkie te rozważania czyni autor w oparciu o program. Czem jest okres przygotowawczy, jak go należy interpretować w skali nowego programu — to są sprawy, które myślącemu pracownikowi same będą się nasuwały. Rozdział II mówi o t. zw. dojrzałości szkolnej dziecka. Znowu ciekawe zagadnienie, godne opracowania w zespołach konferencyj rejonowych. Co stanowi o dojrzałości dziecka do szkoły? Czy tylko wiek fizyczny, czy może inne czynniki intelektualne i społeczne. Jeżeli tak, to kiedy i w jakim stopniu u każdego dziecka one się ujawniają? Kiedy dziecko jest gotowe, zdolne sprostać wymaganiom szkoły i jakich to właściwości szkoła wymaga od dziecka. Autor za przykładem Winklera podaje aż 17 cech. Rozdz. III przedstawia zagadnienie kształtowania się nastawień dziecka do poczynań szkoły. Jak dziecko pojmuje szkołę, co czuje, jak rozumie szkolne sytuacje. Mogą tu być trzy grupy dzieci: pragnące się uczyć, posyłane

z przymusu i idące z ochotą, z zaciekawienia do szkoły. Na tę sprawę nikt w dotychczasowej literaturze pedagogicznej nie zwrócił uwagi. Kwestja godna dalszego opracowania i obserwacji.

Rozdz. IV jest najobszerniejszym z rozdziałów traktujących o stronie psychologicznej okresu przygotowawczego. Zajmuje 60 stron. Jest to w skrócie psychologja dziecka p. t.: „Dostosowanie pracy wychowawczej do dziecka" i porusza takie zagadnienia: stosunek szkoły do dziecka, znajomość psychologji w wychowaniu, fazy rozwoju duchowego, czynniki rozwoju psychologicznego, znaczenie fantazji w życiu dziecka, zabawa i jej znaczenie wychowawcze, czynnik emocjonalny w życiu dziecka, mowa i myślenie dziecka, rozwój fizyczny dziecka siedmioletniego.

Jeżeli chodzi o część drugą pracy, którą możnaby nazwać praktyczną, i na którą składają się rozdziały: organizacja pracy, zakres materjału z poszczególnych przedmiotów naukowych, współdziałanie szkoły z domem, to stwierdzić trzeba, że autor zerwał z dotychczas utartym sposobem takiego przedstawienia organizacji, gdzie wszystko gotowe, odmierzone na miarę, bez większego uzasadnienia podaje się czytelnikowi do wykorzystania. Za dużo w literaturze dydaktyczno-pedagogicznej namnożyło się wzorów, recept i gotowych przykładów. Naogół jest tak, że ludzie lubią pójść drogą najmniejszego oporu. Winę ponoszą autorzy, bo stwarzali warunki, okazje nauczycielowi do nieujawniania własnej koncepcji, na którą mógłby się zdobyć postawiony wobec problematu ogólnie zarysowanego.

Autor „okresu przygotowawczego" poszedł inną drogą, mojem zdaniem, lepszą. Nie obciążał swej książki drobiazgowemi wskazówkami, schematami lekcyjnemi, a zarysował ramy, oświetlił pracę i możliwości ujęć dość szeroką argumentacją, słowem, stworzył czytelnikowi warunki do swobodnego, a co za tem idzie twórczego przepracowania materjału. Podając tylko niektóre wspólne dla wszystkich środowisk tematy, zaznacza, że treść, tło, na którem ten temat będzie opracowany, powinien być swoisty dla każdego środowiska. Również wykończony dobór tematów zależy od warunków i możliwości środowiskowych. Mocno zostały podkreślone w pracy tego okresu zainteresowania, samodzielność, samorozwój i twórczość poczynań dziecka. W związku z tem autor konsekwentnie ujął rolę nauczyciela w stosunku do pracy dziecka. Zaleca mu daleko idący powściąg w robieniu za dziecko wszystkiego, do czego ono jest już samo przygotowane i przez naturę wyposażone.

Dobrze i jasno jest omówiona sprawa t. zw. syntetycznego nauczania, ujęta jako przeżycia dzieci skoncentrowane wokoło pewnych ośrodków, zagadnień, czy tematów życiowych, jako wycinków rzeczywistego życia dziecka, oraz aktualizacja tematów pracy.

Oryginalne jest podejście do pracy w pierwszych dniach nauki — od zabawy. Na uwagę zasługują rozważania, dotyczące przejścia dziecka ze świata domowego do, bądź co bądź, odrębnego świata szkoły.

W rozdziale współpracy szkoły z domem autor zaleca nie sztywne konferencje, lecz ustawia tę współpracę na płaszczyźnie nieoficjalnej, a jako nić wiążącą te dwie instytucje, t. j. szkołę i rodziców, wysuwa — dziecko.

Całość treści mocno wykracza poza ramy zakreślonego tytułu i odnosi się w dużej mierze do całości pracy szkolnej w klasie pierwszej, stąd książka poza

okresem przygotowawczym równie dobrze służyć może nauczycielowi w oświetleniu zagadnień związanych z dalszą pracą w tej klasie.

Książka przejrzysta, daje dużo pożytecznych i swoiście ujętych zagadnień pracy wychowawczej. Jako pomoc dla nauczyciela, niewątpliwie przyczyni się do rozjaśnienia wielu mętnych jeszcze dziś odcinków pracy w okresie przygotowawczym i wogóle w klasie pierwszej.

Lucjan Łotowski

D-r M. Grzywak - Kaczyńska. Powodzenie szkolne a inteligencja. Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych N-r 52. „Nasza Księgarnia" Warszawa, 1935 r.

Postępy szkolne dzieci stanowią skomplikowane zagadnienie życiowe, związane z całokształtem warunków otaczających wychowanka oraz całokształtem jego organizmu psychofizycznego. D-r M. Kaczyńska poddaje to zagadnienie naukowej analizie i przeprowadzając cały szereg wyników badań „wszerz" (statystycznych) i „wgłąb" (indywidualnych) nad młodzieżą szkolną, wydziela poszczególne czynniki z przyczyn, uzależniających postępy w nauce dziecka. Pomiędzy wydzielonemi czynnikami, a więc: inteligencją, warunkami życia oraz stanem zdrowia a wynikami szkolnemi dzieci daje się ustalić korelacja, szczególnie wysoka, jeśli chodzi o inteligencję (chłopcy 0,664; dziewczęta 0,726). Badania stosunku postępów szkolnych do inteligencji prowadzą do oczywistego wniosku, że szkoła współczesna jest przystosowana wyłącznie do dzieci przeciętnych, niwelując z jednej strony uzdolnienia, zainteresowania i właściwości psychiczne uczniów wybitnie zdolnych, a zniechęcając i otępiając dzieci niezdolne. Do tego błędu dzisiejszej szkoły dołączają się inne: jest ona przystosowana do jednego tylko typu uzdolnień, mianowicie typu uzdolnień słownych przy widocznem pominięciu technicznych, artystycznych, życiowych, społecznych i t. p.; pielęgnuje takie właściwości charakteru oraz umysłu, które dotyczą zewnętrznej strony pracy, a nie jej wewnętrznej wartości; jest lepiej przystosowana do dziewczynek niż do chłopców. Następnie badania przyczyn niepowodzeń szkolnych dzieci dowodzą, że ten znaczny procent dzieci, napotykających duże trudności w nauce szkolnej, jest spowodowany złemi warunkami życiowemi i niedomaganiem fizycznem uczniów. Przy badaniu zaś dzieci „trudnych" i „przestępczych" okazuje się, że są to zazwyczaj dzieci (przeważnie chłopcy) o inteligencji technicznej i życiowej, do których dzisiejsza szkoła jest najmniej przystosowana. Opierając się na wynikach swych badań, autorka stawia przed szkołą nowe zadanie: baczenie na właściwe ustosunkowanie się do każdego poszczególnego dziecka oraz na wytworzenie prawidłowego przystosowania się dziecka do życia szkolnego i do pracy szkolnej. Wnioski D-r M. Grzywak-Kaczyńskiej są poparte obficie cytowanemi zestawieniami statystycznemi i liczbowemi, które autorka zaczerpnęła ze swych doświadczeń psychologa szkolnego na materjale tysiąca przeszło uczniów szkół powszechnych. Stanowią one groźne memento dla naszych pedagogów i wykazują cały szereg niebezpieczeństw zagrażających dzisiejszemu szkolnictwu. Książkę poprzedza przedmowa Prof. Ed. Claparède'a, napisana do wcześniejszego, francuskiego wydawnictwa tej pożytecznej pracy polskiej autorki.

T. R.

„Encyklopedja Wychowania". Pod redakcją naczelną d-ra Stanisława Łempickiego. Tom II, zeszyty 1 — 6, 1934/35. Wydawnictwo „Naszej Księgarni" S. A. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa.

Najtrudniejszą rzeczą we wszelkiem ludzkiem postępowaniu, jest umieć odróżnić to, co wartościowe i istotne, od tego, co przypadkowe, mniej ważne lub wcale bez wartości. Ta umiejętność odgrywa szczególną rolę w postępowaniu nauczyciela-wychowawcy, który ma do czynienia z tak rozległemi a zarazem najbardziej zagmatwanemi dziedzinami, jak współczesne wychowanie, współczesne nauczanie i współczesne szkolnictwo. Chcąc znaleźć tu właściwy probierz oceny, trzeba najpierw poznać dokładnie wszystko. Ale umysł jednego człowieka, nawet wtedy, jeśli to jest umysł genjalny, uczynić tego dzisiaj już nie może. Taki stan rzeczy zaczął wytwarzać się w połowie wieku ubiegłego. Od tego też czasu datują się usiłowania, by zbiorowemi siłami w każdej dziedzinie naukowej umieć wyłuskać istotę z mnóstwa kwestyj drugo-, trzecio- i ostatnio-rzednych. Można śmiało powiedzieć, że takim drogowskazem orjentacyjnym w labiryntach współczesnej myśli pedagogicznej jest właśnie „Encyklopedja Wychowania". Jako pierwsze tego rodzaju wydawnictwo w Polsce usiłuje odpowiedzieć w porządku systematycznym na wszystkie aktualniejsze i bardziej zasadnicze kwestje z zakresu: **wychowania, nauczania i organizacji szkolnictwa w Polsce i zagranicą.** Stąd też i układ wydawnictwa jest trójdzielny: każdy z wymienionych działów ma się złożyć na osobny, kilkunastozeszytowy tom wydawnictwa. Treść tomu I poświęcona zagadnieniu wychowania, została omówiona pokrótce w „Ruchu Pedagogicznym" (por. rocznik 1934/35, Nr. 5, str. 199 i nast.). Sześć zeszytów II-go tomu, które mamy przed sobą, obejmuje kwestję następujące:

Tom II rozpoczyna się rozdziałem o „Logicznych podstawach nauczania", który stanowi wstęp do dydaktyki i jest opracowany przez D-ra K. Ajdukiewicza, prof. Uniwersytetu J. K. we Lwowie. Owe logiczne podstawy nauczania stanowi metodologja nauk (dział logiki), zajmująca się, między innemi, czynnościami, które składają się na uprawianie nauki. Metodologja, jako nauka o przedmiotach nauczania, powinna dostarczać podstaw dydaktyce, która jest teorją nauczania. Jak te pojęcia wzajemnie są powiązane, jakie jest ich znaczenie i jakie stąd wypływają wnioski dla teorji nauczania — zagadnienia te są przez autora wprawdzie szkicowo lecz wyczerpująco potraktowane w zeszycie pierwszym i częściowo w drugim. Przeczytanie tego wstępu mimowoli zachęca nauczyciela do zaznajomienia się z metodologją swego przedmiotu na podstawie chociażby podanej w zakończeniu literatury. Dydaktyka znów dzieli się na ogólną i szczególną. Dydaktyka ogólna ustala podstawowe pojęcia teorji nauczania oraz zajmuje się również współczesnemi prądami w nauczaniu. To też dydaktyce ogólnej poświęcono drugi i trzeci (częściowo) zeszyt „Encyklopedji", w których D-r K. Sośnicki zapoznaje nas planowo i systematycznie z takiemi podstawowemi zagadnieniami jak: wzajemny stosunek nauczania i wychowania, cele nauczania, środki nauczania (nauka jednostkowa i zbiorowa, program nauki, tok nauczania, koncentracja i korelacja, organizacja nauki, budowa lekcji, pomoce naukowe i t. d.), metody nauczania. W zeszycie trzecim znajdujemy ponadto mało dotychczas opracowaną sprawę nauczania dorosłych. W podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych wprowadza J. Drozdowicz-

Jurgielewiczowa. O dydaktyce przedszkola mówi Z. Żukiewiczowa, Kierowniczka Sekcji Wych. Przedszkolnego Zarządu Miejskiego w m. st. Warszawie zaopatrując swe rozważania literaturą przedmiotu polską i zagraniczną. Dział dydaktyki ogólnej zamyka w zeszycie czwartym zwięzła praca J. Krahelskiej, dająca rzut oka na dydaktykę nauki łącznej. Zeszyty pozostałe zajmują się kolejno nauczaniem poszczególnych przedmiotów szkolnych na różnych stopniach. I tak: artykuł Ks. M. Węglewicza omawia dydaktykę religji w szkole średniej, M. Falski — dydaktykę nauki czytania i pisania, H. Gaertner — dydaktykę nauki języka polskiego, J. Dancewiczowa — dydaktykę mówienia i pisania, W. Szyszkowski — dydaktykę literatury,M. Golias — dydaktykę języków klasycznych, Z. Czerny — dydaktykę języków nowożytnych i J. Dutkiewicz — dydaktykę historji.

Zaznaczyć wkońcu wypada, iż Ministerstwo W. R. i O. P. pismem z dn. 26/4 1935 za Nr. II Pr-12274/35 zatwierdziło do użytku szkolnego „Encyklopedję Wychowania" jako wydawnictwo pomocnicze dozwolone do bibljotek uczniowskich w zakładach kształcenia nauczycieli oraz jako wydawnictwo pomocnicze dla nauczycieli szkół wszelkich typów.

K. Gr.

Jadwiga Michałowska — W a l k a o n o w ą s z k o ł ę. „Nasza Księgarnia", 1935.

Książka ta zawiera „wspomnienia p. Jadwigi Barszczewskiej - Michałowskiej z przed 30 lat". Wspomnienia z walk o „nową" szkołę w „bagnie siedleckiem". Nie jest to tylko walka o szkołę „nową", ale i o polską, co słusznie uzupełnia we wstępie p. Marja Chrzanowska — wychowanka tej szkoły. Dwadzieścia parę lat temu w Siedlcach J. Barszczewska zakłada szkołę dla dziewcząt, która rozwinęła się w dzisiejsze państwowe gimnazjum im. Kr. Jadwigi. Szkoła na owe czasy rzeczywiście nowa. W szkole tej panowała atmosfera prawdy, szczerości i wzajemnego zaufania. Hodowle, ćwiczenia laboratoryjne, dyskusje, praca w ogrodzie, wycieczki, „uczenie się pod kierunkiem", zniesienie ocen i egzaminów, samorząd, współpraca domu ze szkołą, lekarz szkolny — oto formy, metody i przejawy pracy i życia szkolnego, które nic nie straciły na swej aktualności. Pragnieniem grona jest szkołę uspołecznić, odrodzić pod względem dydaktycznym i wychowawczym.

Książkę warto przeczytać. „Walka o nową szkołę" była szkołą „hartu duchowego" dla młodej przełożonej — niechże więc i nadal uczy walczyć z przeciwnościami. Powinna znaleźć się w każdej bibljotece. Zawiera dużo pomysłów, podejść i uwag, które przydadzą się każdemu pracownikowi na niwie oświaty.
A. S.

REDAKTORZY: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
KAZIMIERZ STASZEWSKI
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA